سرمدی، محمدرضا؛ زارع، آزاده (۱۳۹۷). پیش‌فرض‌های تربیتی هرمنوتیک در نسل‌های آموزش از دور.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۸ (۱)، ۹۱-۶۷. DOI: 10.22067/fedu.v8i1.64687

پیش‌فرض‌های تربیتی هرمنوتیک در نسل‌های آموزش از دور

محمد رضا سرمدی[1]، آزاده زارع[2]

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۱۱ تاریخ پذیرش: ۹۷/۶/۱۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی پیش‌فرض‌های تربیتی هرمنوتیک در نظام آموزش از دور است. برای دستیابی به این هدف از روش توصیفی-تحلیلی بهره گرفته شد. یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که نسل اول آموزش از دور به دلیل متن‌محور بودن تنها با هرمنوتیک روشمند نزدیکی دارد. در نسل‌های دوم و سوم شاهد تبدیل فهم به مقوله‌ای پراکتیک هستیم که به دلیل تأکید بر مشارکت فرد و موضوع مورد بحث برای حصول فهم به آن ماهیتی نسبی بخشیده است و هدف آموزش مانند هرمنوتیک فلسفی، توانمند نمودن افراد در مهارت‌های زندگی و شغلی است. نسل چهارم با تلقی فرد به عنوان منبعی که شناخت از زندگی او آغاز شده و در زندگی او پایان می‌یابد به هرمنوتیک پدیدارشناسانه نزدیک می‌شود و نقطه برجسته نسل پنجم یعنی تکیه بر پرورش عقلانیت و نگرش انتقادی برای رهایی از عناصر سلطه فرایند آموزش نیازمند مبنای فلسفی انتقادی و منابع انسانی فعال است که نزدیکی بسیاری با هرمنوتیک انتقادی دارد.

واژه‌های کلیدی: هرمنوتیک، آموزش از دور، نسل های آموزش از دور.

۱. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، ms84sarmadi@yahoo.com
۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور تهران جنوب، Azadezare7@gmail.com

مقدمه

آموزش از دور، فرایند نظام‌مندی است که برای ارائه آموزش به فراگیرانی که از نظر زمان و مکان جدا از یکدیگر هستند و به نظام آموزش سنتی دسترسی ندارند با استفاده از رسانه‌های گوناگون، مواد چاپی، نوارهای صوتی، برنامه‌های رادیو و تلویزیونی» (Najafi, 2012, P. 113) و شبکه‌های ارتباطی و اطلاع‌رسانی اینترنتی و برخط صورت می‌پذیرد. «این نظام آموزشی تلاش خود را برای تقویت یادگیری خودگردان به‌کارگرفته و به‌عنوان یک راهکار آموزشی با اصول، مبانی و ارزش‌های جامعه صنعتی سازگار است» (Keegan, 1993, P. 60)؛ زیرا به افراد اجازه می‌دهد با کمترین زمان و هزینه برای حضور در محیط اجتماعی و شغلی آماده شوند. این نظام گرچه در ابتدا مبتنی بر مکاتبه بود، اما به‌سرعت به استفاده از منابع دیجیتالی روی آورد تا دسترسی سریع و گسترده منابع را برای فراگیران امکان‌پذیر سازد. تغییرات نسل‌های آموزش از دور، تنها مرهون تغییرات فناوری نبوده و مهم‌ترین مسئله متمایز در این نسل‌ها، تغییر نظام‌های فکری و مکاتب فلسفی، روان‌شناختی و معرفت‌شناختی حاکم بر آنهاست. چنانکه پژوهش‌های انجام گرفته درباره آموزش از دور نشان می‌دهد «در ابتدای قرن بیستم رویکرد اثبات‌گرایی در پایه‌ریزی مرحله نخستین این نظام آموزشی دخیل بوده است» (Rezaei & Pakseresht, 2007, P. 18) و روی کارآمدن پارادایم تفسیری و اگزیستانسیالیسم، رویکرد معرفت‌شناسانه این نظام را وارد نسل دوم نمود. همچنین نسل سوم آموزش از دور از سازنده‌گرایی تأثیر پذیرفته و هرچند تغییرات به وجود آورنده نسل چهارم بیشتر از تغییرات فناوری متأثر بوده است اما حتی در این نسل نیز نمی‌توان تأثیر تغییرات اصول فلسفی و شناختی را نادیده گرفت. سرانجام، تغییرات اجتماعی در زمان ظهور نسل پنجم آموزش از دور موجب شد «برنامه درسی با رویکرد معرفت‌شناختی نقادی-رهایی‌بخش، تهیه شود؛ رویکردی که در پی پرکردن شکاف بین دو رویکرد اثبات‌گرایی و رویکرد تعبیری یا تفسیری بود» (Rezai, 2007, P. 118).

باوجود شواهد پژوهشی موجود، نمی‌توان پیوند این نظام آموزشی با سایر جریان‌های فکری و فلسفی را انکار کرد. هرمنوتیک از جمله جریان‌های فکری است که به دلیل پرداختن به متن و مسئله شناخت رابطه تنگاتنگی با آموزش دارد و آموزش از دور به دلیل خودگردان بودن فرایند آموزش نمی‌تواند از تأثیر این جریان فکری به دور باشد. در واقع، شناخت پیش‌فرض‌های تربیتی هرمنوتیک این امکان را برای طراحان و مربیان آموزشی فراهم می‌آورد تا با دید تازه‌ای به تهیه محتوای آموزشی و طراحی دوره‌های آموزش از دور پرداخته و مهارت‌های ویژه‌ای را برای فهم و تأویل محتوای درسی در فراگیران به وجود آورند. بنابراین، هدف اصلی این پژوهش، بررسی رویکرد روش‌شناختی نسل‌های مختلف آموزش از دور و پیش‌فرض‌های تربیتی نسل‌های مختلف هرمنوتیک و مطابقت هریک از این نسل‌ها با انواع شاخه‌های هرمنوتیک می‌باشد.

روش پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی و استفاده از روش پژوهش توصیفی- تحلیلی به توصیف عینی، واقعی و منظم پیش‌فرض‌های تربیتی هرمنوتیک در آموزش از دور می‌پردازد. با این توضیح که «علاوه بر تصویرسازی آنچه هست به تشریح و تبیین دلایل چگونه بودن و چرایی مسئله نیز بپردازد» (Jamehbozorgi & Beheshti, 2013, P. 43). روش گردآوری داده‌های موردنیاز در این پژوهش، اسنادی می‌باشد.

پیش‌فرض‌های تربیتی هرمنوتیک

گرچه هرمنوتیک از آغاز دوره مدرن سیر تحول و تکامل را با شیبی تند طی کرده و ساختار منسجم و قابل بحثی پیدا کرده اما هنوز نتوانسته است در زمینه تعلیم و تربیت دلالت‌های روشنی ارائه دهد. برخی دلیل دست‌یابی کند به دلالت‌های تربیتی هرمنوتیک را پیچیدگی هر دو حوزه «تعلیم و تربیت» و «هرمنوتیک» تلقی می‌کنند. رویکرد شاخه‌های مختلف هرمنوتیک نسبت به فهم و دغدغه‌های متفاوتی که درباره متن دارند، مانع از این بوده که مجموعه‌ای منسجم از آرای تربیتی اندیشمندان این حوزه به دست آید. چنانکه در هرمنوتیک شلایرماخر، بیش از هر چیز تعلیم و تربیت را در خدمت تربیت دینی می‌بینیم. در اندیشه دیلتای، شاهد تلاش برای گسترش قواعد و اصول بنیادی (هرمنوتیک عام) برای علوم فرهنگی- درست به اندازه علوم انسانی- هستیم که با گسترش شاخه‌های تخصصی علوم انسانی مانند تاریخ، هنر، اقتصاد، جامعه‌شناسی، علوم تربیتی، روان‌شناسی و علوم سیاسی به این خواسته نزدیک شده‌ایم. در اندیشه هایدگر با نگاه اگزیستانسیالیستی به انسان و حضور پررنگ پدیدارشناسی فهم، شاهد گریز از تعلیم و تربیت مبتنی بر اصول ثابت برای تمامی انسان‌ها و جایگزینی آموزش متکی به هستی فراگیر به مثابه دازاین هستیم. در هرمنوتیک گادامر نیز با تأکید قدرتمند او بر تفاوت میان تبیین علوم طبیعی و فهم علوم انسانی و شرح اهمیت گفتگوی میان خواننده با متن به عنوان تنها مسیر فهم، مشاهده می‌شود که هدف تعلیم و تربیت در واقع پرورش افرادی است که برای فهم آمادگی داشته باشند و بتوانند به دور از جزمی‌گری تفاوت عقاید خود با دیگران را درک کنند. در اندیشه هابرماس، محوریت نقد ایدئولوژیکی متن، تأکید بر عقلانیت و کنش ارتباطی و البته تلقی حقیقت به عنوان «امر مورد توافق»، تعلیم و تربیت را پدیده‌ای رهایی‌بخش و موظف به پرورش ذهن‌های نقاد معرفی می‌کند؛ ریکور نیز با تبیین فهم سه مرحله‌ای (تبیین، فهم، به خود اختصاص دادن)، وظیفه تعلیم و تربیت را توانمندسازی فراگیر در به خود اختصاص دادن دانش و مهارت می‌داند، چنانکه بتواند این مهارت و دانش را با جهان ذهنی و جهان اجتماعی خود بومی‌سازی کرده و دریابد که چه استفاده‌هایی از آن برای بهبود زندگی‌اش، می‌توان متصور بود. البته این تفاوت‌ها به معنی نبود اشتراک

در اندیشه‌های تربیتی فعالان حوزه هرمنوتیک نیست زیرا همان‌طور که در این بخش مشاهده خواهید کرد، در بسیاری از مسائل، مانند نقش فعال فراگیر در جریان یادگیری، شاهد شباهت برخی عقاید اندیشمندان هرمنوتیک هستیم.

در ادامه به پیش‌فرض‌های تعلیم و تربیت هر یک از شاخه‌های چهارگانه روش‌شناختی، فلسفی، انتقادی و پدیدارشناختی اشاره می‌شود:

۱) هرمنوتیک روش‌شناختی و تعلیم و تربیت

الف) هدف تعلیم و تربیت: شلایرماخر و دیلتای در زمینه آموزش، هدف‌های جداگانه‌ای را دنبال می‌کنند. به طورنمونه، ماخر تنها به تربیت دینی می‌پردازد درحالی‌که دیلتای در تمام زمینه‌های تربیت بیش از هر چیز به دنبال پرورش قوه فهم در افراد است. شلایرماخر بیش از جنبه عقلانی دین بر جنبه احساسی آن تأکید دارد و معتقد است دیانت نه علم است و نه اخلاق، بلکه عنصری است در تجربه انسانی(Miles, 2004). او دین را احساس وابستگی مطلق به خدا تعریف می‌کند. بنابراین، گوهر و قلب دین، احساسات و عواطف بوده و اخلاق و اعتقادها در حاشیه آن قرار دارند (Hosseini & Mahmoodi, 2014, P. 47). او با به چالش‌کشیدن دین‌داری سنتی کاتولیک و اصالت دادن به «تجربه دینی»، دین‌داری را به عنوان امری متکی بر احساس و تجربه منحصربه‌فرد معرفی می‌کند؛ یعنی فرد دین‌دار با ادراک شهودی امر نامتناهی را تجربه می‌کند. ماخر کیفیت دین‌داری هر فرد را به میزان و شدت احساس وابستگی او به امر نامتناهی یعنی میزان و شدت تجربه دینی او وابسته می‌داند. بنابراین، «هرقدر احساس و تجربه دینی فرد درست‌تر، دقیق‌تر و مشخص‌تر باشد، تأثیر آن بیشتر است». شلایرماخر با تأکید بر پلورالیسم دینی ادیان مختلف را که صورت‌های تفرد یافته دین حقیقی هستند، «ادیان مثبت» می‌خواند و آنها را در مقابل مسیحیت سنتی قرار می‌دهد که سعی دارند دستورالعمل‌هایی از پیش تعیین‌شده برای زندگی افراد تجویز کنند. مسئله بعد اجتماعی وجود انسان و دین نیز نقش مهمی در تعیین هدف‌های تربیتی ماخر دارد. انسان همواره خواهان سهیم کردن دیگران در تجارب خویش است. شلایرماخر جامعه‌ای را که مردمانش آماده شنیدن تجارب دینی یکدیگر هستند «شهر خدا» می‌نامد. «در این جامعه هر فرد یک کشیش است تا آنجا که دیگران را به حوزه‌ای که خودساخته می‌کشاند و خود را به عنوان یک خبره معرفی می‌کند. این جامعه ملتی کشیشی و یک جمهوری کامل است که هرکسی در آن هم هدایت می‌کند و هم هدایت می‌شود» (Schleiermacher, 2003).

شلایرماخر هدف تعلیم‌وتربیت دینی را پرورش افرادی می‌داند که قادر به خودسامانی تجارب دینی

بوده و بتوانند با مطالعه کتب مقدس بخش‌های واقعی را شناسایی کرده و با استفاده از نقد فنی و دستوری و همدلی با نگارندگان آن تجربه دینی ایشان را درک کرده و نیت آنها را دریابند. تعلیم‌وتربیت با ایجاد روحیه تساهل و مفاهمه، شهروندانی پذیرای تفاوت تجارب دینی تربیت می‌کند. با این پیش‌شرط که همه در باور به حضور خداوند در تمام هستی هم‌رأی هستند. این درحالی است که هرمنوتیک دیلتای، عصاره‌ای از اندیشه‌های ماخر و گرایش‌های نوکانتی به مسئله شناخت است. او «علوم انسانی را به مثابه فهم معنای عمل و عکس‌العمل انسان می‌بیند و روان‌شناسی را در شکل توصیفی آن بنیان علوم انسانی تلقی می‌کند. دیلتای معتقد است تنها یک رویکرد میان‌رشته‌ای به تاریخ بشر می‌تواند وجودهای منفرد انسانی را از شکل اجزای مستقل تاریخی به فصول مشترک تبدیل کند» (Liashenko, 2018, p. 164). از این رو به دنبال طرح قاعده‌ای کلی برای تفسیر و فهم در علوم انسانی است و در کنار دانستن زبان، تاریخ و سنت را از عوامل مهم دخیل در فهم می‌داند. از نظر دیلتای «اگر تأویل گر فاصله تاریخی میان خود و صاحب اثر را کم کند می‌تواند یک اثر هنری را بهتر از صاحب آن بفهمد و از این جهت با مطالعه گذشته می‌توان فهم بهتری از شرایط تاریخی و معنای کار هنرمند کسب نمود» (Bagheri & Yazdani, 2001, P. 30). مؤول برای فهم نیت مؤلف باید خود را تغییر دهد. دیلتای با وجود به چالش کشیدن ذهن‌گرایی مطلق تنها شرط واقعیت را تجربه‌پذیری نمی‌داند و با نقد تجربه و استقرای پوزیتیویستی تأکید می‌کند ازآنجاکه ابژه‌های طبیعی بیرون از انسان هستند، تنها ظاهر آنها برای سوژه (انسان) قابل شناخت است. دیلتای تنها راه‌حل این مشکل را تلقی انسان در جایگاه سوژه و ابژه می‌داند. بنابراین، عینیت شامل تجربه‌های درونی انسان است که به شکل امور عینی در طول زندگی نمایان می‌شوند و ازآنجاکه انسان‌ها سرشتی مشترک دارند مؤول می‌تواند خود را در وضعیت تاریخی مؤلف قرار داده و با همدلی به فهم حقیقی دست یابد. دیلتای شناخت را به سه شاخه تقسیم می‌کند: تجارب طبیعی و واقعی، تجربه‌های تاریخی و تجربه‌های زیسته. همچنین او فهم را نیازمند بهره‌گیری از انواع زمینه‌های دانش می‌داند. بنابراین، هدف اصلی تعلیم و تربیت توانمندسازی فرد برای دستیابی به فهم است.

ب) یادگیرنده، مدرس و برنامه درسی: به باور مسیحیان بعد از پولس، تمام افراد در گناه اصلی شریک هستند و تمام کودکان از بدو تولد گناهکار به دنیا می‌آیند (Afshar, 2012, P. 70). شلایرماخر با تکیه بر دیدگاه رمانتیک کشش انسان به‌سوی قرب الهی را در ذات او می‌بیند: «انسان با استعداد و توانایی دینی به دنیا می‌آید» (Schleiermacher, 2003, P. 59). او یادگیرنده را محور اصلی آموزش

دین می‌داند و معتقد است افراد باید بتوانند تجارب خود را با دیگران درمیان گذاشته و از تجارب آنها بهره‌گیرند. پذیرش محوریت یادگیرنده در تربیت مستلزم شناخت ویژگی‌های رفتاری او از جمله فرایندهای شناختی در سنین مختلف رشد، علایق و میزان انگیزش ، بلوغ عاطفی، سوابق فردی، اجتماعی، خانوادگی و تجارب گذشته او است (Sattari, 2001, P. 113). بنابراین، معلم موظف است فراگیران را بشناسد، تفاوت‌های فردی آنها را دریابد، آنها را به فعالیت در جریان یادگیری تشویق‌کند و براساس سن و رشد آنها تدریس را ساماندهی نماید.

انسان‌شناسی دیلتای مانند شلایرماخر از جریان رمانتیسم آلمان متأثر است. او معتقد است انسان هرگز بدون نیت دست به عمل نمی‌زند. اگرچه ممکن است از زمینه و نیت درونی خودآگاه نباشد. دیلتای فهم را دست‌یابی به همین نیت می‌داند. بنابراین، تمام فرایند یادگیری با محوریت یادگیرنده جریان می‌یابد و لازم است ویژگی‌های رفتاری او از جمله فرایندهای شناختی در سنین مختلف، علایق و میزان انگیزش، بلوغ عاطفی، سوابق فردی و اجتماعی و تجارب گذشته او را شناخت. فراگیران با سوابق مختلف و تجربه‌های بی‌بدیل توانایی‌های قابل‌توجهی دارند و همین «تفاوت‌های فردی» موجب می‌شود که خوانش‌های متعددی از آثار فرهنگی داشته باشند. نخستین وظیفه تعلیم‌وتربیت آماده کردن یادگیرنده برای درنوردیدن فاصله تاریخی میان خود و آفریننده اثر فرهنگی(متن یا هر اثر هنری و اجتماعی دیگر) برای درک نیت اصلی او در خلق اثر است. مدرس نیز مفسری است که با پل زدن بین یادگیرنده و خود، جنبه‌های مختلف رفتاری و شخصیتی شاگردان را بهتر از خودشان می‌شناسد. ازآنجاکه فهم مستلزم افشای ابعاد روانی فرد است، مدرس باید به ابعاد روانی و ویژگی‌های خانوادگی و اجتماعی فراگیران پی ببرد (Sattari, 2001, P. 113) تا بتواند برای مشکلاتشان چاره‌اندیشی کند. تأکید دیلتای بر اهمیت اراده در خلق آثار و تفاوت‌های فردی، فرایند یادگیری را به جریانی باز بدل می‌کند که بر رابطه دوستانه یادگیرنده و مدرس استوار است. مدرس برای «از میان برداشتن فاصله تاریخی» میان خود با فراگیران و محتوای آموزشی باید به دانش‌های مختلفی مانند تاریخ، ادبیات، روان‌شناسی، علوم‌تربیتی، جامعه‌شناسی و غیره آگاه باشد. دیلتای انسان را دارای واقعیتی اجتماعی- تاریخی می‌داند که هریک از رشته‌های علوم انسانی به جنبه‌ای خاص از زندگی او می‌پردازند. بنابراین، برنامه درسی کل به هم پیوسته‌ای از انواع شناخت است که متناسب با توانایی، استعداد و ویژگی‌های رشدی و فردی فراگیران طراحی می‌شود. این برنامه باید به اندازه کافی برانگیزاننده و انعطاف‌پذیر بوده و «نباید به صورت نسخه‌ای از قبل پیچیده باشد، بلکه فراگیران باید فعال درنظر گرفته شوند و به گزینش در مورد مواد درسی ترغیب شوند» (Bagheri & Yazdani, 2001, P. 36).

۲) هرمنوتیک فلسفی و تعلیم و تربیت

الف) هدف تعلیم و تربیت: «هایدگر با تغییر پدیدارشناسی استعلایی آن را به زندگی فرد می‌آورد؛ زیرا برخلاف شعار ادموند هوسرل ‹بازگشت به خود اشیاء›، محور بررسی‌های هایدگر ‹بر خود اشیاء و پدیده‌ها› مبتنی است» (Vladutescu, Negrea & Valeriu, 2017. P.137). به این ترتیب، برخلاف هوسرل که با تأکید بر تعلیق خود اشیاء، حصول یقین را به معطوف کردن توجه فرد به سوی تجارب خود مقید می‌داند، هایدگر، در پرانتز گذاشتن جهان واقعی و تعلیق اشیاء را اشتباه می‌داند و به خود وجود انسانی و شخصی فرد در ارتباط با جهان توجه دارد. در واقع، «هرمنوتیک پدیدارشناختی او چیزی است که هریک از ما باید تجربه کند. چیزی که باید در زندگی روزمره ما، اینجا و اکنون، رویارویی ما با اشیاء و افراد و حتی در اینجا و اکنون حضور خود ما دخیل باشد» (Churchill, 2013, p. 224). چنین هرمنوتیکی به دلیل گره خوردن با زندگی واقعی فرد، ماهیتی عمل‌گرایانه دارد. او «با تأکید بر کاربردی و عملی بودن فهم، نگاه ماشینی مدرنیسم به فرایند یاددهی-یادگیری را مورد نقد قرار داده و انسان را موجودی قابل پیش‌بینی، قابل اندازه‌گیری به شکل تجربی و قابل شکل‌دهی به وسیله نیروهای بیرونی نمی‌داند. از نظر او تعلیم‌وتربیت مدرن به انسان‌ها همچون اشیایی واجد ویژگی‌هایی برای پرورش می‌نگرد و حاصل چنین تربیتی انسان‌های مسخ‌شده و از دست رفتن معنای زندگی است» (Aboutorabi, Javidi Kalateh, Shabani Varaki & Masoudi, 2015, P.70-71). حال‌آنکه انسان در مقام دازاین فردی دارای اراده و منحصر به‌فرد است که خود جهانیت پیرامونش را می‌سازد. به عقیده او تربیت باید فرد را برای تصمیم‌گیری‌های سازنده آماده کند. بنابراین، هدف تعلیم و تربیت دست‌یابی به فهمیدن است به‌نحوی‌که امکانات وجودی، محدودیت‌ها، ظرافت‌های بودن و نحوه‌های بودن انسان را بر او آشکار می‌کند (Sajjadi & Reza Nejad, 2007. P.55). فرد در این دیدگاه به‌گونه‌ای تربیت می‌شود که برای فهم آمادگی داشته (Sajjadi & Reza Nejad, 2007. P.57) و قادر به قضاوت و تصمیم‌گیری صحیح در موقعیت باشد؛ زیرا او همواره درگیر رویارویی با امر ناآشنا و تلاش برای ساماندهی پیش‌دانسته‌های خود برای دست‌یابی به شناخت تازه است. گادامر با یکی انگاشتن فهم با تفسیر نسبی بودن آن را تأیید می‌کند. او با رد یادگیری سنتی بیان می‌کند «یادگیری حقیقی مستلزم پرسشگری درباب چیزی است که فکر می‌کنیم قبلاً به درستی یاد گرفته‌ایم» (Chenari & Bagheri, 2007, P.14). یادگیری تجربه‌ای هرمنوتیکی است که در زندگی فرد جریان دارد. وظیفه تعلیم‌وتربیت پرورش پرسشگرانی دقیق است که از مهارت گشودگی و پذیرش عقاید مخالف برخوردار بوده و به‌دور از خویشتن باوری افراطی با موقعیت‌های ناآشنا

روبرو شده، پیش‌داوری‌های بنیادین خود را مورد تردید قرار داده و در صورت نیاز اصلاح نمایند. در اندیشه گادامر «فهم، واقعه‌ای است که در رخداد آن هم فرد و هم آنچه باید فهمیده شود دخالت دارند.» (Chenari & Bagheri, 2007, P.12). این فهم کاملاً مبتنی بر پیش‌فهم‌هایی است که ریشه در تاریخ‌مندی و سنت فرد دارند. همچنین «تفسیر نه فقط باید مشتمل بر این توضیح باشد که متن در جهان خودش چه معنایی می‌دهد بلکه باید مشتمل بر این توضیح باشد که متن برحسب لحظه کنونی ما چه معنایی می‌دهد. به‌بیان‌دیگر، فهم همواره متضمن کاربرد است» (Sajedi & Sarlak, 2012, P.160) . بنابراین، جریان تعلیم و تربیت باید یادگیرنده را در مسیری قرار دهد که بتواند با تکیه بر پیش‌داوری‌های تاریخ‌مند خویش دست به تفسیر زده و حقیقتی را بسازد که در لحظه اکنون کاربرد می‌یابد.

ب) یادگیرنده، مدرس و برنامه درسی: جهانمندی، زمان‌مندی و مکان‌مندی دازاین عناصر اصلی انسان‌شناسی هایدگر هستند. از نظر او «جهان پیرامونی دازاین، جهانی است که در آن درگیر است» و «دریافت مکان با رجوع به جهان و به واسطه جهان‌زدایی از جهان پیرامونی امکان‌پذیر می‌شود»» (Aboutorabi et al. 2015, P.75). هایدگر با تکیه بر مکان‌مندی، خصلت‌های «دوری‌زدایی[1]» و «جهت‌داری[2]» را در جریان یادگیری مهم می‌شمارد. جهان آنتیکی که فرد از آن شکل گرفته و به آن شکل داده است، نوع نگاه او را به جهان توجیه می‌کند و مکانمندی موجب می‌شود با برخی پدیده‌ها و اشیای پیرامون سروکار داشته باشد. فرد آنچه را که با آن در تماس بوده بهتر درک می‌کند و از پیش‌دانسته‌ها برای تحقق امکان‌های آینده خود در حال استفاده می‌کند. هایدگر منظور از زمان را «زمان زیسته» یا «زمان وجودی» می‌داند یعنی زمان محدودی که دازاین آن را تجربه می‌کند. در این زمان با وجود اهمیت هر سه بعد زمانی، اولویت با آینده است؛ زیرا «آینده» در فرآیند از قبل بودگی، حال را می‌سازد (Bagheri, Sajjadieh & Tavassoli, 2009, P. 278). به عقیده هایدگر، انسان در فرآیند «مواجهه اصیل[3] با زمان» با پذیرفتن مرگ محدودیت خود را درمی‌یابد و سعی می‌کند امکان‌های وجودی و پیرامونی خود را بشناسد. سپس، با تکیه بر گذشته خود امکان‌هایی را که شناخته در زمان حال محقق می‌نماید. او یادگیرنده را در جایگاه دازاین دارای آزادی و اراده می‌بیند و یادگیری را جریانی می‌داند که در آن مدرس تفکر یادگیرنده را می‌پذیرد و به چالش می‌کشد. چنین یادگیری نیازمند مشارکت فعال یادگیرنده است. معلم باید به شاگردان اجازه دهد

1. De-severance, Ent-fernen
2. Directionality
3. Authentic

یاد بگیرند نه اینکه آنها را مجبور به یادگیری کند (Sajjadi & Reza Nejad, 2007. P.58). هایدگر می‌خواهد فرد به مشکلات تفکر تن دهد تا فهم خود را ساخته و امکان‌های زندگی خویش را دریابد. مدرس به عنوان راهنمای آشنا با هنجارهای زمان و مکان خود دل‌مشغولی‌های یادگیرنده را شناسایی می‌کند تا با توسل به آن، انگیزه و شناخت موردنیاز برای یادگیری را در او پدید آورد. از سوی دیگر، با پذیرش دازاین به‌عنوان «دل‌مشغولی که در جهان جذب شده» مدرس و یادگیرنده اجزاء دل‌مشغول جذب شده در جهان مدرسه هستند و شباهت جهان پیرامونی مدرس با فراگیران یعنی انتخاب مدرسان بومی شناخت فراگیران را تسهیل می‌کند. همچنین، پذیرش اهمیت «پیش‌داشت»، «پیش‌نگرش» و «پیش‌برداشت» در جریان فهم نمایانگر اهمیت پیش‌ساختار دانش در یادگیری است. هایدگر معتقد است جهان با دو روش «اخلال» و «نشانه» خود را آشکار می‌کند. در دسترس بودن همه چیز یعنی دازاین نیازمند یادگیری نیست. پس مدرس می‌تواند با حذف یک ابزار در آزمایش یا قرار دادن یک عنصر در جای نامناسب توجه فراگیران را جلب نماید. اما استفاده از روش اخلال باید در بستری انجام گیرد که پیش از آن برای یادگیرنده دسترس‌پذیر بوده؛ زیرا اگر با تمام عناصر موقعیت بیگانه باشد، بدون پیش‌ساختار قادر یادگیری نخواهد بود. هایدگر می‌خواهد تدریس را از مواجهه انتزاعی با مسائل مربوط به تدریس و فروکاستن عمل مدرس و فعالیت تدریس به رشته‌ای از فنون و مهارت‌ها که شکل ابزاری به مدرس می‌دهد مصون نگه دارد. او با رد «تدریس به منزله فعل»، بر «تدریس در مفهوم بودن» بدین معنا که «مدرس با کل وجود و موجودیت خویش در موقعیت تدریس حضور دارد» (Badri & Hosseini Nasab, 2006, P. 117) تأکید می‌کند. به عقیده او فرصت یادگیری موقعیتی مبهم است که در زمینه‌ای آشنا نمایان می‌شود و علاقه یادگیرنده را برای شناخت و حل مسئله برمی‌انگیزد. هایدگر بیش از هر روشی به تعامل بالای میان یادگیرنده و مدرس برای دوری‌زدایی و جهت‌دهی به یادگیری به شیوه دیالکتیک تأکید می‌کند و خواهان فعالیت هدفمند و در بستر جهان فراگیران است.

گادامر نیز یادگیرنده را رکن اصلی معناسازی و آغازگر آن می‌داند. به عقیده او «زمانی که صحبت می‌کنیم، در واقع با فردی دیگر و با نفس خود در گفتگو هستیم و زمانی که واژه‌ای را ادا می‌کنیم (می‌نویسیم یا می‌بینیم) اثر واژگانی زبان و توان برقراری ارتباط با دیگران را فعال می‌کنیم» (Regan, 2012, p.287-288). بنابراین، فرایند فهم در لحظه مواجهه یادگیرنده با متن آغاز می‌شود و درنهایت او است که در رویارویی با متن و با استفاده از پیش‌دانسته‌های خویش محتوای برنامه درسی آشکار و پنهان را درک و تفسیر می‌نماید.

یادگیرنده «در مقام تأویل‌گر با کمک سنت تاریخی و پیش‌فرض‌هایی که از قبل در ذهن دارد گفتار مدرس و البته متون درسی را تفسیر، معنادهی و فهم می‌کند» (Babaee, Ghaedy, Zarghami & Nasri, 2013, P. 61) گادامر به جایگاه اراده در یادگیری اشاره می‌کند؛ زیرا دیالکتیک و بازی تفسیر که لازمه فهم و یادگیری است با اراده فرد آغاز می‌پذیرد. بازیگر بیرون از بازی این انتخاب و توانایی را دارد که بازی نکند اما وقتی بازی را انتخاب کرد و به درون آن قدم گذاشت، مقید به قوانین بازی می‌شود (Amini & Shagul, 2010, P. 26). می‌توان مهم‌ترین ویژگی‌های فراگیران را «پذیرا بودن و گشودگی نسبت به تفاوت‌ها، شک در اعتقادات و باورها (ی خود و یا منابع موجود دانش و مهارت)، توانایی تحمل ابهامات و پیچیدگی‌ها» (Chenari & Bagheri, 2007, P. 15)، برخورداری از اراده کافی برای ورود به جریان فهم و توانایی درک لزوم رعایت قوانین حاکم بر فرایند یادگیری و بازی تفسیر و پایبندی به این قوانین دانست.

آموزش باید از جذابیت برخوردار باشد تا یادگیرنده با میل خود به آن وارد شده و قوانین را بپذیرد. مدرس باید با تکیه بر پیش‌داوری‌های خود به تفسیر موقعیت آموزشی و فراگیران بپردازد. از این رو «تنها مدرسانی که پیوسته پیش‌داوری‌های خود را مورد پرسش قرار می‌دهند می‌توانند به فراگیران کمک کنند تا توانایی قضاوت را در خود ایجاد کرده (Chenari & Bagheri, 2007, P. 16) و مهارت پذیرندگی و پرسشگری را کسب نمایند. گادامر نخستین گام تدریس را فراهم آوردن زمینه تجربه می‌داند. او علاوه بر نفی شیوه سخنرانی، تجربه‌گرایی پوزیتیویسم را مورد انتقاد قرار داده و جریان تدریس را مستلزم پرسشگری صحیح می‌داند. او معتقد است در ماهیت پرسش، می‌توان وجود محدودیت و آگاهی از وجود آن را شناسایی کرد. تجربه متضمن وجود پرسش و اذعان به آگاهی از آگاهی نداشتن است. « ساختار ‹پذیرندگی› به عنوان لازمه تجربه، شباهت زیادی به ساختار پرسش دارد. چنانکه محدودیت زندگی و فانی بودن آن، حاصل تجربه است، نتیجه منطقی پرسش نیز آگاهی از نبودن آگاهی خواهد بود» (Gadamer, 2006). پرسشگری بر نسبی بودن حقایق مبتنی است و فرد را به فعالیت وا می‌دارد. پرسش حاوی درجه قابل‌توجهی شک نسبت به دانسته‌ها و گفته‌هاست. پرسش صحیح ذهن مخاطب را به‌سوی چارچوبی مشخص هدایت می‌کند؛ زیرا هر پرسش، افق خاص خود را دارد. گادامر معتقد است در برنامه درسی مبتنی بر پرسشگری، نمی‌توان روش پرسش را از محتوای متن تفکیک نمود. مدرس در جریان پرسشگری دست به انتخاب محتوا می‌زند تا دیالکتیک را در مسیر درست قرار دهد. از سوی دیگر، این زبان است که فهم موضوع را به هستی در می‌آورد. پس «پرسش در همان زمانی که طرح می‌شود، جزء لاینفک محتوا می‌شود» (Chenari, 2007, P. 55). گادامر بیشترین فعالیت یادگیری را مربوط به خواندن محتوا می‌داند. هنگام خواندن جریانی از پرسش

و پاسخ میان خواننده با متن رخ می‌دهد. خواندن بر این اساس فعالیتی نیست که طی آن خواننده بکوشد با همدلی به افکار و احساسات نویسنده دست یابد، بلکه دو دنیای متن و دنیای خواننده در تبادل با یکدیگر خواندن را پدید می‌آورند (Bagheri & Yazdani, 2001, P.41-42). ازآنجاکه تدریس فرایندی هدفمند است فراگیران و مدرس با تبادل‌نظر «به‌طور جمعی یا در گروه‌های کوچک می‌توانند نظرات و دلایل خود را در مورد مطالب متن نهایی کنند»(Bagheri & Yazdani, 2001, P.44) و مدرس می‌تواند با طرح پرسش‌های صحیح، یادگیرنده را در یافتن امکان‌های مناسب پاسخ یاری دهد. درنهایت، می‌توان گفت گادامر دیالکتیک و بازی را دو روش اصلی یادگیری می‌داند.

۳) هرمنوتیک پدیدارشناسانه و تعلیم و تربیت

الف) هدف تعلیم و تربیت: هرمنوتیک ریکور تأویلی با دو ویژگی «عمیق» و «بی‌پایان بودن تأویل و کشف معنا در زندگی فرد به دست می‌دهد. او شناخت عینی و تأویلی را در یک پیوستار مورد استفاده قرار می‌دهد یعنی «شناخت معمولاً با تبیین آغاز می‌شود» (Razavi, 2009, P. 136). ریکور تبیین را قابل تقلیل به حوزه علوم طبیعی نمی‌داند و می‌گوید انسان می‌تواند تمام شناخت‌های خود را با «الگوی متن» مورد بررسی قرار دهد. این امر «تبیین» را به عنصری عمومیت‌یافته در تمام زمینه‌های شناخت تبدیل می‌کند؛ زیرا تمام انواع شناخت برای نمود یافتن در قالب‌های زبانی جای می‌گیرند و همین به افراد اجازه می‌دهد از شیوه‌ای مشابه برای آگاهی از آن بهره گیرند. اما اگرچه «فهم از درون فرد حاصل می‌شود» (Ghasemi & Imani, 2012, P. 43)، دست‌یابی به آن مستلزم برخورداری از مهارت‌های شناخت بیرونی و موفقیت در تبیین است. تأکید ریکور بر زبان به‌عنوان اصیل‌ترین عنصر فهم به‌معنای بی‌اهمیت بودن «عمل» در جریان شناخت نیست؛ زیرا گرچه زبان درهای شناخت را می‌گشاید اما ابتدا باید عمل شناختی انجام پذیرد تا نتایج آن در قالب زبان ریخته شود. بنابراین، تعلیم‌وتربیت نمی‌تواند تنها با تکیه بر «فهم» برنامه‌ریزی شود؛ زیرا لازمه فهم گذار از تبیین است و «تبیین» ماهیتی پراکسیس دارد. درنتیجه، تعلیم‌وتربیت علاوه بر مهارت‌های تأویلی نیازمند ارائه مهارت‌های عملی و توانمندسازی فراگیران در «مهار» جهان طبیعی پیرامونشان است. نکته مهم دیگر در تعیین هدف‌های تعلیم‌وتربیت، تأکید ریکور بر «خلق» به جای «کشف» معناست. او خواهان تربیت افرادی است که با امکان‌های وجودی خود آشنا بوده و با هر مواجهه تأویلی آنها را اعتلا بخشند که این نیازمند پرورش خلاقیت است. ریکور معتقد است «خود» انسان توسط موجودیت «مادی و موقعیتی» او ساخته می‌شود و با رد نگاه متافیزیکی بر این باور است که «‹خود› ضرورتاً در تن... و توسط ماده و موقعیت فرهنگی ممکن شکل می‌گیرد» (Honarmand, 2016,

P.26). او با تلقی جسمانی بودن ادراک انسان، به محدودیت‌های آن در بعد زمان اشاره می‌کند. به عقیده ریکور انسان در هر لحظه «تنها با یک جنبه از شیء مواجه می‌شود و وحدت این شیء چیزی بیش از وحدت فرضی نیم‌رخ‌های سیال آنکه در هر لحظه بر فرد نمایان می‌شوند نیست. این نارسایی در ادراک موجب رد یا تأیید قواعد حاصل از احساس می‌شود و ناگاه شیء می‌تواند بسیار متفاوت با آنچه پیش‌تر ادراک شده، بر فرد نمایان شود» (Malan, 2017, P. 2). او با تأکید بر جسمانی بودن ادراک بدن انسان را واسطه میان خود و جهان اطراف می‌داند. بنابراین، تعلیم‌وتربیت به‌عنوان مهم‌ترین ابزار هویت‌آفرین علاوه بر آموزش ذهن باید به پرورش جسمی و اجتماعی فرد بپردازد. ریکور «خود» را مجهز به دو ویژگی اساسی پایداری و تداوم می‌بیند. «‹هویت خود› پیوندی ناگزیر میان ‹خود-مانندی› و‹خود-تداوم› دارد و فرد هویت خود را از طریق تغییر در زمان حفظ کرده و تداوم می‌بخشد» (Honarmand, 2016, P.27). بنابراین، تعلیم‌وتربیت باید افرادی را پرورش دهد که جریان مداوم هویت‌سازی اجتماعی خود را کنترل نمایند؛ زیرا انسان با وجود گرفتاری در سایه نظم مادی و تعمدی دارای اراده و عاملیت است.

ب) یادگیرنده، مدرس و برنامه درسی: ریکور وجود انسان را دارای دو بعد ارادی و غیرارادی می‌داند که بر یکدیگر منطبق هستند. به گفته او «هر فردی ناگزیر است با تنش زیاد میان این دو بجنگد و سرانجام زندگی‌اش را با جهان همخوان کند. این نبرد نتیجه‌ای شکننده دارد که درنهایت آزادی را فراهم می‌آورد و به فرد هویتی قابل‌توجه می‌بخشد» او انسان را همواره در خطر اشتباه کردن می‌بیند؛ زیرا تمام ابعاد هستی از نوعی بی‌تعادلی که نتیجه «شکاف میان فرم مادی هستی[1] و منطق[2] است، در رنج است... اما این بی‌تعادلی ترجمان بی‌معنایی هستی نیست و درعین‌حال که می‌تواند ما را ناقص و یا به اهریمن تبدیل کند، نیکی، آگاهی و موفقیت‌مان را امکان‌پذیر می‌کند» (Honarmand, 2016, P. 10-11).

به عقیده ریکور، باوجود تفاوت‌های اساسی حاصل از اجماع «خود مادی» و «خود اجتماعی»، افراد می‌توانند با گفت‌وگو به وحدت برسند. او انسان را موجودی زیستی-اجتماعی می‌داند که در عین تابعیت نظم علمی و نظم فرهنگی-اجتماعی در هویت‌سازی خود از آزادی، اختیار و عاملیت برخوردار است. ریکور یادگیرنده را «خود»ی با هویت باثبات می‌داند که خود را تکامل می‌بخشد؛ «به گفته او، این گیرنده-خواننده است که به عنوان موجودی برساخته از گوشت و خون ‹به معنی›، به ‹چیزی در متن› پاسخ می‌دهد. او این تجربه منحصربه‌فرد را به خود اختصاص دادن می‌نامد؛ یعنی

---
1. Bios
2. Logos

دریافت یک چیز بی‌روح و بیگانه و مال خود کردن آن» (Roberge, 2011, p. 13). بنابراین، یادگیرنده پیش از تربیت تنها با دنیای پیرامونش آشناست اما «با آغاز شروع به تفسیر متون درسی با دنیاهای گشوده شده بسیاری روبرو می‌شود که می‌تواند آنها را درونی کرده و به دنیای خود اختصاص دهد» (Ghasemi & Imani, 2012, P. 61). تعلیم‌وتربیت زمانی ایده‌آل است که فرد بتواند دانسته‌های خود را در زندگی به‌کار‌گیرد. مدرس نیز باید با احترام به اراده افراد و تهیه زمینه مناسب، آنها را در مسیر درست یادگیری قرار دهد. البته یادگیرنده آزادی بی‌قید و شرط ندارد و معلم باید «ابتکار و آزادی مشروط در کلاس درس را پذیرفته و او را تشویق کند تا در حلقه‌های کندوکاو به جستجوی معنای متن درسی بپردازند» (Ghasemi & Imani, 2012, P. 43). ریکور با معرفی گام‌های سه‌گانه خواندن (تبیین، فهم، به خود اختصاص دادن) و تکیه بر اولویت گفتمان نوشتاری بر گفتاری، در تعلیم‌وتربیت نیز اصالت را به متون درسی می‌دهد. اما این از اهمیت دروس عملی نمی‌کاهد؛ زیرا به خود اختصاص دادن معنای اثر به امکانی تازه برای زندگی فرد بدل می‌شود. همچنین، ابعاد دوگانه وجود انسان نیاز به آموزش در حوزه‌های جسمی و اجتماعی-فرهنگی را نمایان می‌سازد. درنهایت، یادگیری باید جهان اگزیستانس یادگیرنده را تغییر دهد.

۴) هرمنوتیک انتقادی و تعلیم و تربیت

الف) هدف تعلیم و تربیت: هابرماس علوم اجتماعی را در موازات علوم طبیعی قرار می‌دهد؛ زیرا به دلیل تفاوت در ماهیت پیش‌فهم‌های علوم اجتماعی با علوم طبیعی نمی‌توان از شیوه‌ای مشابه برای شناخت این دو بهره گرفت. او با وجود پذیرش اهمیت زبان و سنت به‌عنوان چارچوب‌های اصلی فهم معتقد است «آنها همیشه درست‌نما نیستند و اغلب تصویر منحرف و کج و معوجی ارائه می‌کنند» (Mousavi, 2006, P. 174) در واقع، «هابرماس زبان را دارای موضع ایدئولوژیکی تلقی می‌کند و بر این باور است که می‌توان از طریق بازسازی پیش‌فرض‌های گفتگو، تحریف‌هایی که از طریق اعمال قدرت به متن تحمیل می‌شود را مورد نقادی قرار داد» (Busacchi, 2015, P.84). پس، اگرچه بدون توسل به سنت و زبان فهم ممکن نیست اما تفسیر باید به شکلی انتقادی صورت گیرد تا اثر ایدئولوژی زدایی شده و شناختی درست‌تر به دست آید. هابرماس با طرح علایق سه‌گانه (فنی، عملی و رهایی‌بخش) نشان می‌دهد که نمی‌توان برای همه حوزه‌های دانش از شیوه مشابه بهره گرفت یا یکی از آنها را نادیده انگاشت. او براساس این علایق، سه سطح را برای شناخت برمی‌شمرد:

۱. **مشاهده مستقیم جهان عینی:** تجربه حسی که در حوزه علوم طبیعی و معادل علایق ابزاری است؛

۲. **احکامی درباره واقعیت:** که معادل حوزه علاقه عملی است. در این سطح شناخت ما از طریق

زبان با واقعیت سروکار داریم؛

۳. سطح بازسازی: به بررسی حوزه‌های «شناخت ماقبل نظری» یا «پیش شناخت شهودی[۱]» می‌پردازد. هابرماس به تأسی از پوپر بر آن است که ما همزمان در سه جهان خارجی امور و اشیاء، جهان درونی اندیشه‌ها و عواطف، و دنیای هنجاری ارزش‌ها و هنجارهایی که به شیوه‌ای بین الاذهانی تعیین شده است زندگی می‌کنیم. او عقلانیت را در دو نوع «ابزاری» و «ارتباطی» دسته‌بندی کرده و ضمن پذیرش عقلانیت ابزاری دانش حاصل از آن را تنها در حوزه طبیعی می‌پذیرد. اما عقلانیت ارتباطی که لازمه کنش ارتباطی است به فرد این امکان را می‌دهد که در بستری درست با دیگر عقول وارد گفتمان شده و آزادانه به تبادل‌نظر بپردازد تا حقیقت بین‌الاذهانی خود را نمایان نماید. او «در بطن نظریه ارتباط و تعامل خود، نظریه‌ای با عنوان ‹نظریه صدق› را می‌پروراند. براساس این نظریه یک گزاره زمانی صادق است که همه یا اغلب افراد ذی‌ربط آگاه و خبره در زمانی خاص به صدق آن باور داشته باشند» (Edgar, 2006, P.159) و حصول این باور بین‌الاذهانی تنها از طریق گفتگوی آزاد و نقادانه امکان‌پذیر خواهد بود. بنابراین، مهم‌ترین هدف تعلیم‌وتربیت پرورش عقلانیت انتقادی است. اما تربیت تنها جنبه ذهنی ندارد و باید فرد را برای کسب شناخت عینی آماده نموده و توانایی درک زبانی و همدلی با دیگران را در او ایجاد نماید. تأکید بر پرورش تفکر انتقادی پیش‌فرض‌های روشنی در باب آزادی اندیشه و تساهل دارد؛ زیرا افراد باید «این آزادی را داشته باشند که هر موضوعی را نقد کرده و با دلایل قانع‌کننده بپذیرند... افراد باید در محیط‌های آموزشی به تمرین آزاداندیشی و تقویت توانایی انتقاد، ارائه پیشنهاد و دفاع از حقوق و عقاید خود بپردازند» (Mohammadi, Bagheri & Zibakalam, 2013, P. 18). بنابراین، تعلیم‌وتربیت بیش از آنکه جنبه فردی داشته باشد ماهیتی اجتماعی و مشارکتی دارد.

هابرماس در بحث علایق از دو مفهوم «علاقه به[۲]» و «علاقه از[۳]» سخن می‌گوید که در تعلیم‌وتربیت نمود روشنی دارد. «علاقه داشتن به علم از جانب یادگیرنده نمونه‌ای از ‹علاقه به› است...‹علاقه از› در بدنه خود علم قرار دارد و به محتوای یک علم مربوط می‌شود» (Sattari, 2001, P. 114). هرچه ارزش‌های حاکم بر یک شاخه علمی بیشتر باشد ‹علاقه از› آن بیشتر شده و ضرورت یادگیری آن بیشتر درک می‌شود. هدف

---

۱. Intuitive Foreknowledge

۲. Interest in

۳. Interest of

دیگر تعلیم‌وتربیت برانگیختن این علائق در فراگیران است تا اهمیت و ارزش علوم مورد بحث را به ایشان بقبولاند و علاقه برای یادگیری را در ایشان ایجاد کند. از دیگر هدف‌های تعلیم‌وتربیت ایجاد فرصت‌های برابر یادگیری برای همگان است. هابرماس دست‌یابی به حقیقت بین‌الاذهانی را تنها در شرایطی ممکن می‌بیند که افراد بتوانند با یکدیگر وارد گفتمان شده و به اجماع نظر برسند. او با تأکید بر آزادی به عنوان مقوله‌ای اجتماعی معتقد است «شاهراه تعلیم‌وتربیت تغییر فرایند ارتباطی از طریق به‌کارگیری ابزار خوداندیشی هرمنوتیکی عمیق است» (Badri & Hoseini Nasab, 2006, P. 117). بنابراین، وظیفه دیگر تعلیم‌وتربیت فراهم آوردن شرایط آرمانی گفت‌وگو است تا فراگیران بتوانند آزادانه و بدون خودسانسوری ابراز عقیده نموده و به نقادی عقاید دیگر بپردازند. این نوع آزادی و اخلاق گفت‌وگویی راه را بر شناسایی عناصر سلطه گشوده و امکان رهایی از آن را فراهم می‌آورد. هدف نهایی تعلیم و تربیت از نظر هابرماس آماده کردن فرد برای زندگی اجتماعی در سایه تفکر انتقادی، آزادی، اخلاق گفت‌وگویی، تساهل و به دور از سلطه‌پذیری است.

ب) یادگیرنده، مدرس و برنامه درسی: هابرماس انسان را موجودی اجتماعی و ذهن او را حاصل تجربه زیست-اجتماعی تلقی می‌کند؛ موجودی فرهنگی که در زمان و مکان مشخص زندگی کرده و تجربه زیستی او بر کاربرد زبان در ارتباطات روزمره متکی است. یادگیرنده در چنین نگاهی از دو شاخصه «زیستی بودن» و «نیاز به اجتماعی شدن» برخوردار است. از این رو تعلیم‌وتربیت باید زمینه شکوفایی تمامی پتانسیل‌های زیستی فرد را فراهم آورد. هابرماس با اتکا بر اصل «آزادی در ابراز عقاید و نظرات» معتقد است یادگیرنده علاوه برآزادی در مشارکت باید اهمیت آزادی دیگران را نیز درک نموده و وارد گفت‌وگویی شود که در آن «همه افراد حق مساوی برای شرکت دارند؛ از کامل‌ترین دانش در زمینه گفت‌وگو برخوردارند و هنگام مواجهه با استدلالی بهتر از استدلال خود به آن احترام می‌گذارند» (Mohammadi et al. 2013, P.17). یادگیرنده باید «نسبت به مقاصدی که در جریان حیات خود در نظر می‌گیرد و اعمالی که برای نیل به آنها انجام می‌دهد احساس مسئولیت کند» (Mohammadi et al. 2013, P.15) این مسئولیت‌پذیری در کنار علاقه‌مندی به درس موجب موفقیت جریان یادگیری می‌شود. از نظر هابرماس همانطورکه یک روانکاو سعی دارد برای حل مشکلات بیماران خود محیطی خالی از هر نوع فشار بیرونی و درونی ایجاد کند تا بتوانند اندیشه‌های آگاهانه و رؤیاهایشان را با تجربه سرکوب یا فراموش‌شده مرتبط ساخته، در تجربه خود تأمل ورزیده، اطلاعات سرکوب‌شده را در آگاهی خویش از نو جذب کنند، مدرس نیز باید کلاس

را طوری اداره کند که افراد بتوانند آزادانه به تبادل‌نظر و نقادی نظرات خود و دیگران بپردازند. در جریان این نقادی است که می‌توانند به اجماع نظر دست‌یافته و عوامل سرکوب را شناسایی کنند. هابرماس به مدرس جایگاهی حتی فراتر و مهم‌تر از برنامه‌ریز و پژوهشگر تربیتی می‌بخشد؛ زیرا نقش تعیین‌کننده‌ای در انتخاب محتوای تدریس، اولویت‌های آموزشی، ابزار آموزشی، شناسایی ویژگی‌های فراگیران ، آگاهی از فرهنگ و سنتی که ایشان در آن رشد پیدا کرده‌اند، آگاهی از شیوه‌های برانگیختن علاقه در آنها برای یادگیری، اداره جریان گفتمان در کلاس، هدایت بحث میان فراگیران با یکدیگر و با مدرس و ارزیابی جریان یادگیری، ایفا می‌کند. مدرس «در درجه اول حامل عمل تأویلی-ارتباطی علم است» (Sattari, 2001, P. 115). او زمینه‌ای را فراهم می‌آورد تا یادگیرنده در هر سه حوزه شناخت انتقادی پرورش یابد. هابرماس گفت‌وگو را مهم‌ترین شیوه دست‌یابی به حقیقت می‌داند؛ زیرا «معرفت با تمامیت خود نزد هیچ ذهن منفردی یافت نمی‌شود» (Akbari Takhtameshlou, 2010, P. 27). مدرس برای هدایت گفتگو باید نواقص دانش خود را پذیرفته و با استفاده از استدلال‌های منطقی فراگیران معرفت خود را اعتلا بخشد. برای این منظور باید کلاس را با روش‌هایی به دور از خشونت اداره کرده و آزادی بیان فراگیران را به رسمیت شمارد. برنامه درسی باید متناسب با شرایط زندگی فردی و اجتماعی فراگیران تهیه شده و توان تفسیر و فهم ایشان را ارتقا بخشد.

آموزش از دور و مبنای فلسفی نسل‌های پنج‌گانه آن

در نگاهی کلی، «آموزش از دور واژه‌ای است که برای معرفی آموزش بدون حضور مدرس به کار می‌رود. هولمبرگ[1] (۲۰۰۱)، آموزش از دور را ارتباطی ناهمجوار می‌داند. بدین معنی که یادگیرنده و یاددهنده از حیث مکان و زمان از یکدیگر جدا هستند» (Farajollahi, Hormozi, Sarmadi & Zarif Sanayei, 2010, P. 3). در تعریف بازتر اما آموزش از دور فرایند نظام‌مندی است برای «ارائه آموزش به افرادی که از نظر زمان و مکان از یکدیگر جدا هستند و به نظام آموزش سنتی دسترسی ندارند و در محل کار و زندگی‌شان با استفاده از رسانه‌های گوناگون مواد چاپی، نوارهای صوتی، برنامه‌های رادیویی و تلوزیونی» (Najafi, 2012, P. 113) و شبکه‌های اطلاع‌رسانی اینترنتی و برخط به یادگیری می‌پردازند. مهم‌ترین هدف آموزش از دور، ایجاد فرصت آموزش برای همه و در همه جاست و برای دست‌یابی به این

---

۱. Holmberg

هدف از جریان‌های فلسفی، رویکردهای معرفت‌شناختی، نظریات مختلف یادگیری و فناوری‌های آموزشی بهره گرفته است.

نسل اول آموزش از دور

این نسل همزمان با ظهور مدرنیته با هدف انتقال دانش و حفظ همگامی آموزش با تغییرات روزافزون علمی و صنعتی آغاز به‌کار نمود. در این نسل تنها از فناوری چاپ کتاب‌های استاندارد و جزوات یکنواخت استفاده می‌شد. ظهور روان‌شناسی رفتارگرا در نیمه دوم قرن نوزدهم و «نظریه‌های یادگیری در مدل ‹کارایی› توجه متخصصان آموزشی را به یادگیری فردی، یادگیری اطلاعات، مهارت‌ها و حقایق منزوی، استفاده از کتاب‌ها به منزله منابع اصلی اطلاعات، طراحی فرصت‌های یادگیری برای ارائه محتوای‹برنامه درسی آشکار›، روش‌هایی برای ارائه آنچه باید یاد گرفته شود و تلقی معلمان به عنوان متخصصان فنی[1] که سرعت یادگیری را بالا می‌برند، معطوف کرد» (Safaei Moghadam, 2007, P. 19 & Rezaei & Pakseresht). این نسل براساس انسان‌شناسی رئالیسم علمی انسان را اسیر جبر علی و متأثر از تغییرات محیطی می‌داند. موجودی که دانشمندان می‌توانند با کشف قوانین عام «رفتار او را پیش‌بینی کرده و بدان جهت دهند» (Fatoutian & Abdi, 2011, P.92). این تلقی از انسان موجب شد پرورش‌کاران با تهیه بسته‌های آموزشی چاپی و «آموزش برنامه‌ای، تقویت براثر ارائه بازخورد، تدوین هدف‌های کلی و تبدیل هدف‌های رفتاری در سطوح مختلف» (Farajollahi, Noruzzadeh, Ebrahimzadeh & Haghighi, 2011, P. 55) افراد زیادی را تحت پوشش قرار دهند. در این نسل تعاملی میان فراگیران وجود نداشته و تعامل آنها با مدرس بسیار محدود است.

پیش‌فرض‌های هرمنوتیکی: اگرچه در این نسل، متن تنها ابزار ارائه محتوای آموزشی است اما به دلیل مبتنی بودن بر پوزیتیویسم،کمترین نزدیکی را به مبانی هرمنوتیکی دارد. مهم‌ترین تعامل در این نسل، تعامل یادگیرنده- محتوا بوده و تعامل یادگیرنده با متن از نوع تعامل هرمنوتیکی نیست؛ زیرا متون آموزشی با این پیش‌فرض آماده شده‌اند که حجم مشخصی از دانش را به فراگیران انتقال دهند و فرد تنها در صورتی دوره آموزشی خود را با موفقیت سپری می‌کند که در ارزیابی‌های استاندارد، نمره مشخصی را کسب نماید. باوجوداین ، هرگاه صحبت از متن به میان می‌آید زمینه‌هایی از هرمنوتیک خودنمایی می‌کند. در این نسل نیز یادگیرنده با متنی روبرو است که برای دریافت محتوای آن نیازمند تفسیر است. در اینجا، تفسیر دستوری و فنی شلایرماخر قابل مشاهده است. همانطورکه ماخر رویکرد مخاطب به متن را مانند تلاش

1. Technician

شرکت‌کنندگان در یک گفتگو برای فهم حرف یکدیگر می‌بیند، یادگیرنده نیز مجبور است برای فهم آنچه پیش‌رو دارد با اتکا به دانش زبانی معنای واژه‌ها را دریافته و ارتباط آنها را با استفاده از دستور زبان کشف کند. اما این کشف معنا تنها تا سطح عام یعنی سطحی ادامه پیدا می‌کند که یادگیرنده بتواند منظور نویسنده را از پس عبارات دریابد و تجربه‌های فردی او نقشی در یادگیری ندارد. در میان سه سطح شناخت حاصل از تجربه طبیعی، تجربه تاریخی و تجربه زیسته، این نسل تنها به شناخت تجربی اتکا داشته و عینیت‌گرایی آن متأثر از جریان پوزیتیویستی خارج از اراده و تجربه درونی انسان است، حال‌آنکه دیلتای عینیت را به رفتار متأثر از اندیشه و اراده انسان نسبت می‌دهد.

نسل های دوم و سوم آموزش از دور

نسل دوم آموزش از دور با اتکا بر فناوری‌های دیداری و شنیداری و درنوردیدن چهارچوب زمانی به افراد اجازه داد کنترل بیشتری بر یادگیری داشته باشند. هم‌زمانی پارادایم تفسیری و اگزیستانسیالیسم رویکرد معرفت‌شناختی این نسل را دگرگون کرد. براساس رویکرد تفسیری، پرورش‌کاران نیازمند بررسی شرایط وقوع یادگیری هستند؛ زیرا «معرفت‌شناسی تفسیری به اصالت انسان و ادراک او اعتقاد داشته و بیشتر بر تحلیل‌های کیفی و زبانی متکی است» (Rezaei, 2007, P. 117). نسل دوم با نگاه تازه خود به انسان و فرایندهای شناختی به‌دنبال تربیت افرادی است که آزادانه و با انگیزه به یادگیری می‌پردازند. همچنین به دلیل تأکید اگزیستانیسالیم بر تفاوت‌های فردی، کارکرد ساخت‌شناختی فرد در سازمان‌دهی یادگیری، موقعیت برجسته تجربه زیسته در گزینش محرک‌های محیطی در جریان یادگیری و فرایند پردازش اطلاعات شامل تجربه محرک ورودی، حافظه حسی، حافظه فعال و حافظه درازمدت یادگیرنده به‌عنوان هسته مرکزی و عامل پویا در جریان یادگیری تلقی می‌شود.

نسل سوم با ابداع ریزپردازنده‌ها و اتصال به اینترنت آغاز به کار نموده و شامل موضوع‌های متنی، دیداری، شنیداری و مبتنی بر رایانه و برخی حمایت‌های چهره به چهره فراگیران بود. مشخصه اصلی این نسل را آموزش غیرمتمرکز، مشارکتی و مردمی می‌دانند. رویکرد فلسفی حاکم بر این نسل یعنی سازه‌گرایی با هدف خلق فرصت‌هایی برای فراگیران به‌منظور ایجاد و بازسازی دانش از طریق بحث و بررسی برنامه‌های درسی مسئله‌محوری که معرف برنامه‌ریزی‌های کیفی نسل سوم بودند، بسط و گسترش یافت (Najafi, 2012, P. 115). به زعم سازنده‌گرایان، اطلاعات اخذ می‌شود سپس تفسیر و پردازش شخصی صورت می‌گیرد. بنابراین، یادگیری امری درونی است و مدرس باید با ایجاد محیطی مناسب یادگیرنده را در معنا کردن داده‌ها یاری دهد. «یادگیرنده باید شخصاً ادراکات خود را بسازد و از طریق داده‌هایی که از کنش اجتماعی به دست می‌آورد

ادراکات خود را بررسی کند و گسترش دهد» (Zoofan, 2004, P. 58). از مهم‌ترین ویژگی‌های رویکرد ساخت‌گرایانه، نسبیت‌گرایی و انعطاف در معناپذیری است.

پیش‌فرض‌های هرمنوتیکی: از نسل دوم به بعد ردپای اومانیسم در آموزش از دور قابل مشاهده است. پیش‌فرض‌های هرمنوتیکی نسل دوم و سوم آموزش از دور را می‌توان چنین خلاصه کرد:

- **فهم:** از نسل دوم، آموزش از دور ماهیتی پراکتیکی می‌یابد و رویکرد شناخت‌گرایانه حاکم بر این نسل موجب می‌شود به‌جای انباشت دانش سعی بر توانمندی فراگیران در عملکرد شغلی و زندگی باشد.آموخته‌های قبلی فرد، سنت و فرهنگ نقش مهمی بر عهده دارند و موفقیت یادگیرنده تنها منوط به موفقیت در آزمون‌های استاندارد نیست. بلکه رفته‌رفته بر اهمیت تفسیر و تلاش برای یافتن ارتباط میان مطالب و کارکردهای متصور از آنها افزوده می‌شود.
- **محوریت فراگیر:** در رویکرد شناخت‌گرایانه فرد در پیوستاری از تجربه، اکتشاف، حل مسئله، تفکر، جذب و انطباق یادگیری جدید در ساخت‌شناختی و در سایه خودکنترلی و خودنظارتی، یاد می‌گیرد. چنانکه هرمنوتیک فلسفی از یادگیرنده انتظار دارد به‌عنوان محور فرایند یادگیری حضوری پویا داشته باشد. در این نسل یادگیرنده فردی انتخاب‌گر است که دانستن را اراده کرده و برای آن تلاش می‌کند.
- **پیرانگرانه بودن یادگیری:** در این دو نسل، آموزش علاوه بر مبتنی بودن بر امکانات گذشته فرد باید از خاصیت پیرانگری نیز برخوردار باشد. این همان چیزی است که در رویکرد تفسیری مورد توجه است؛ یعنی توجه به ارتباطات اشیاء و نه فقط توصیف جزئیات و ویژگی‌های آنها. در واقع یادگیری پیرانگرانه همان یادگیری اکتشافی است که لازمه آن ترغیب فراگیران به کاوش و درک روابط است.
- **ارتباط جهان آنتیکی و آنتولوژیکی یادگیرنده:** رویکرد اگزیستانسیالیستی نسل‌های دوم و سوم اهمیت جهان فرد را در دو معنی «عام» و «زیستی» مدنظر قرار می‌دهد، آنچه هایدگر جهان «آنتیکی» و «آنتولوژیکی» می‌نامد. فرد در جهانی مشترک با سایر موجودات به دنیا می‌آید و با تجربه‌های فردی و اجتماعی جهان منحصربه‌فرد خود را می‌سازد. یادگیرنده با تجربه و شناخت جهان آنتیکی ساخت جهان آنتولوژیکی خود را آغاز می‌کند. بنابراین، در جریان یادگیری باید به جهان آنتیکی فرد توجه داشت و مباحث آموزشی را برمبنای تجربیات او انتخاب کرد. در رویکرد شناخت‌گرا نیز یادگیری در موقعیتی نزدیک به زندگی فرد طراحی می‌شود تا انگیزه لازم را برای یادگیری پدید آورد.

نسل چهارم آموزش از دور

این نسل با مدل یادگیری انعطاف‌پذیر توانست سه ویژگی عمده و اولیه شبکه یعنی «بازیابی حجم گسترده‌ای از اطلاعات محتوایی، ظرفیت تعاملی ارتباطات مبتنی بر رایانه و قدرت پردازشگری مربوط به پردازشگرها از طریق نرم‌افزارهای برنامه‌نویسی رایانه، به ویژه جاوا را با یکدیگر تلفیق کند» (Najafi, 2012, P. 115). شیوه ارتباطی نابرخط مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات نه‌تنها انعطاف‌پذیری زمان، مکان و سرعت مطالعه را برای یادگیری فراهم آورد، بلکه مزایای دیگری از قبیل تعامل یادگیرنده–یادگیرنده و مدرس–محتوا و دسترسی به منابع خارجی وب را فراهم آورد. پیشرفت فناوری‌ها و شیوه نابرخط ارتباط، موجب افزایش کارایی این نسل شده و گسترش تعامل در آن این امکان را فراهم آورد تا افراد با دیدگاه‌های یکدیگر آشنا شده و مسیرهای مختلف رویارویی با موقعیت نامتعین، دانش و مهارت را دریابند.

پیش‌فرض‌های هرمنوتیکی: مبانی فلسفی و معرفت‌شناختی این نسل تفاوت چندانی با نسل‌های پیشین ندارد. در این نسل، فراگیران ورای سن و شکاف زمانی پیش‌آمده در پایه‌های آموزشی می‌توانند در دوره‌های مورد نیاز خود شرکت کنند و مجهز بودن به آموزش نابرخط و برخط در کنار یکدیگر و بهره‌گیری از محتوای متنی و لوح‌های فشرده مدیریت سرعت مطالعه را به‌طور کامل برعهده یادگیرنده می‌گذارد. در این نسل ردپای هرمنوتیک پدیدارشناسانه ریکور قابل مشاهده است. مهم‌ترین پیش‌فرض‌های هرمنوتیک در نسل چهارم عبارت‌اند از:

- **بعد پراکسیسی آموزش:** ریکور شناخت را در سه گام تبیین، فهم و به خود اختصاص دادن امکان‌پذیر می‌داند. این پیوستار اهمیت بعد عملی شناخت را نشان می‌دهد. نسل چهارم به دنبال فراهم آوردن فرصتی است تا افراد بتوانند خود را با تغییرات مداوم اطلاعات و مهارت‌های اجتماعی و شغلی سازگار نمایند، آنچه ریکور «به خود اختصاص دادن» می‌نامد. هدف آموزش در این دوره افزایش امکان‌های یادگیرنده در زندگی است.
- **آزادی یادگیرنده و محدوده اراده:** ریکور وجود انسان را متأثر از نظم مادی و اجتماعی، دارای دو بعد ارادی و غیرارادی می‌بیند. اما درنهایت این خود فرد است که با اراده دست به انتخاب می‌زند. در نسل چهارم یادگیرنده با توجه به همین حوزه‌های نظم تصمیم می‌گیرد که به چه نوع آموزشی نیازمند است و از میان دوره‌های آموزشی موجود بهترین را برمی‌گزیند. دوربرد بودن آموزش و شبکه‌های ارتباطی برخط و نابرخط به فرد این امکان را می‌دهد که بر مشکلات مکانی و زمانی غلبه کرده، مهارت و شناخت مورد نیاز خود را کسب کند.
- **تعامل گسترده و غنای فهم:** ریکور تفاوت‌های موجود در افراد را تابع تفاوت در استدلال‌های منطقی

می‌بیند. به عقیده او تلفیق بعد مادی وجود انسان با استدلال منطقی، خودهای انسانی متفاوتی به وجود می‌آورد. اما علاوه بر تفاوت‌های موجود در میان انسان‌ها، شباهت‌های بسیاری نیز برای آنها می‌توان متصور بود و همین شباهت‌ها امکان گفتمان را محیا می‌سازد. ریکور این گفتمان را در شکل گفتاری و نوشتاری مقوم فهم می‌داند. از مهم‌ترین دستاوردهای نسل چهارم، افزایش حوزه‌های تعامل مدرس-محتوا، یادگیرنده-یادگیرنده و مدرس-مدرس است. در این میان، تعامل مدرس-محتوا اهمیت بسیاری دارد زیرا به مدرس اجازه می‌دهد از میان محتواهای موجود مناسب‌ترین را برگزینند و یا در صورت نیاز محتوای آموزشی را تهیه و تدوین نماید. در چنین حالتی، محتوای تهیه شده بیشترین تناسب را با نیاز فراگیران و هدف آموزشی خواهد داشت. تعامل مدرس- مدرس نیز به مدرسان این فرصت را می‌دهد تا پس از آشنایی با روند کار یکدیگر (تبیین)، بررسی شرایط استفاده از این برنامه درسی، بافت جامعه هدف و ... (فهم) نقاط قوت و ضعف آن را درک نموده و کارکرد جنبه‌های مثبت آن را در دوره آموزشی خود پیدا کنند (به خود اختصاص دادن). تعامل فراگیران با یکدیگر و با مدرس نیز از همین قاعده تبعیت می‌کنند. یادگیرنده نسل چهارم عنصری پویا است که دیگری را می‌شناسد تا خود را بشناسد و خود را می‌شناسد تا دیگری را بشناسد. این جریان تا جایی ادامه دارد که فرد توانایی و امکان بیشتری برای زندگی اجتماعی و شغلی کسب کرده و کاربست آن را درک نماید.

نسل پنجم آموزش از دور

تغییرات اجتماعی در زمان ظهور نسل پنجم موجب شد برنامه درسی آن با رویکرد معرفت‌شناختی نقادی-رهایی‌بخش تهیه شود. این رویکرد در پی پر کردن شکاف بین دو رویکرد اثبات‌گرایی و رویکرد تعبیری-تفسیری است (Rezaei, 2007, P. 118). در این رویکرد «فرض بر این قرار گرفته که صاحبان قدرت از ابزارهای قدرت مانند اسناد یا متون برای مشروعیت بخشیدن به سلطه خود استفاده می‌کنند تا نهادهای اجتماعی نظیر مدارس و دانشگاه‌ها را زیر سلطه درآورند» (Najafi, 2012, P.116). نظریه‌پردازان نقادی در مواجهه با «برنامه درسی آشکار که به تحکیم وضع موجود می‌پردازد و معرفت آنان را به عنوان معرفت مشروع برای همه افراد سازمان‌دهی می‌کند و برنامه درسی پنهان که بر رقابت، مصرف‌گرایی و مالکیت خصوصی تأکید دارد» (Rezaei, 2007, P. 119)، از عناصر نقادی و اصلاح بهره می‌گیرد. بر این اساس، همه افراد باید از فرصت و کیفیت برابر برای آموزش برخوردار باشند و این مهم از طریق آموزش مجازی امکان‌پذیر می‌شود. برخلاف محتوای استاندارد مورد استفاده در رویکرد پوزیتیویستی، نسل پنجم با بهره‌گیری

از «سامانه‌های مدیریت یادگیری[۱]» محیطی را به وجود می‌آورد که مدرس آزادانه در آن به معرفی منابع محتوایی جانبی و تکمیلی می‌پردازد و از این طریق فراگیران را در دیدن زوایای کمتر دیده شده مسائل یاری می‌دهد.

پیش‌فرض‌های هرمنوتیکی: نسل پنجم در حوزه‌های برنامه درسی و منابع انسانی فعال نزدیکی بسیاری با هرمنوتیک انتقادی هابرماس دارد. نقطه برجسته و قابل‌توجه در این نسل تکیه بر پرورش عقلانیت و نگرش انتقادی برای رهایی از عناصر سلطه موجود در فرایند آموزش است. پیش‌فرض‌های هرمنوتیکی این نسل عبارتند از:

- **شناخت رهایی‌بخش:** براساس هرمنوتیک انتقادی هابرماس فرد به دلیل برخورداری از علائق سه‌گانه فنی-ابزاری، عملی و رهایی‌بخش، شناخت سه‌گانه عینی-تجربی، ارتباطی- زبانی و انتقادی-هنجاری را کسب می‌کند. در حالت ایده‌آل شناخت سه‌گانه در هرمی جای می‌گیرد که قاعده آن را شناخت عینی تشکیل می‌دهد. این شناخت زمینه‌ساز دست‌یابی به شناخت هرمنوتیکی (ارتباطی-زبانی) بوده و فرد را برای دست‌یابی به شناخت انتقادی آماده می‌کند. نسل پنجم آموزش از دور با تنوع محتوای آموزشی، دعوت از متخصصان برای شرکت در دوره‌های مرتبط با تخصص ایشان، استفاده از ویدئوکنفرانس‌ها و غیره زمینه *شناخت عینی (تجربی)*، با گسترش زمینه‌های تعامل که مستلزم تجهیز فراگیران به دانش زبانی و آگاه کردن آنها از اهمیت تاریخ‌مندی محتوی پیش رو، زمینه *شناخت ارتباطی-زبانی(هرمنوتیکی)* و با گسترش نظام اطلاعاتی و ارتباطی و دعوت از متخصصان و صاحب‌نظران در حوزه آموزشی دوره، گفتگو در کلاس‌های همزمان و نقد و تحلیل نظرات در تالارهای گفتمان، زمینه دست‌یابی به شناخت هنجاری (انتقادی) را فراهم می‌آورد.
- **هدف‌های تعلیم‌وتربیت:** نسل پنجم آموزش از دور تمام هدف‌های تعلیم‌وتربیت هرمنوتیک انتقادی یعنی ایجاد فرصت برابر آموزش برای همه؛ برانگیختن «علاقه به» و «علاقه از» در فراگیران ، تهیه شرایط آرمانی گفت‌وگو و پرورش تفکر و عقلانیت انتقادی را در دستور کار دارد.
- **برنامه درسی پنهان:** برجسته‌ترین مصداق هرمنوتیک انتقادی در نسل پنجم افول نقش برنامه درسی پنهان به‌عنوان مهم‌ترین ابزار بازسازی سلطه است. با روی آوردن این نسل به مدرس محوری در عرصه برنامه‌ریزی نقش برنامه درسی پنهان کمرنگ‌تر می‌شود. مدرسان می‌توانند به‌جای برنامه‌ریزان سنتی به طراحی دوره بپردازند و خود محتوای اصلی و کمکی آن را تهیه نمایند. در این نسل فراگیران به دلیل نبود انضباط سنتی اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند، به دلیل استفاده از منابع متفاوت و متعارض، با

---

۱. Learning Management System

دیدگاه‌های مختلف آشنا می‌شوند، به دلیل تعاملات گسترده، مهارت گفت‌وگوی نقاد را کسب می‌کنند، به دلیل مبتنی بودن دوره بر نیاز فراگیران و استفاده از گفتمان گسترده و عمیق، اسیر «علاقه به» کاذب مورد تأکید نیروهای سلطه نشده و علایق راستین خود را شناسایی می‌نمایند، و به دلیل از پایین به بالا بودن ارتباطات و داشتن توانایی و امکان افزودن مطالب مرتبط با دوره آموزشی به کتابخانه مجازی و بحث درباره زوایای کمتر پرداخته شده موضوع یادگیری در محتوی آموزشی، به اهمیت نقش اجتماعی خود به عنوان شهروند پی برده و به دور از انفعال، نقش اجتماعی پویایی برای خود متصور می‌شوند.

نتیجه

با وجود بی‌توجهی به کارکردهای هرمنوتیک در نظام‌های آموزش از دور، نسل‌های مختلف این نظام آموزشی به دلیل متن‌محور بودن محتوا در ابتدا و حرکت به‌سوی محتواهای دیداری، شنیداری و برخط –که آثار اندیشه بشری هستند– در ادامه، سویه‌های هرمنوتیکی خود را به‌روشنی نمایان می‌سازند. می‌توان گفت ازآنجاکه نظام آموزش از دور به‌عنوان یک نظام آموزشی فردمحور، برای پاسخگویی به نیازهای شناختی و مهارتی افراد مختلف طرح ریزی شده، نزدیکی بسیاری با هدف‌های هرمنوتیک دارد؛ زیرا همانطورکه شلایرماخر و دیلتای از مواجهه فرد با متن انتظار دارند، نظام آموزش از دور نیز در تمام نسل‌های خود به‌دنبال آن است که فراگیران بتوانند محتوای آموزشی را رمزگشایی نموده و درک عمیقی از مضامین آن به دست آورند. این مهم جز با تسلط بر زبان و تأویل امکان‌پذیر نیست. همچنین، درست مانند هرمنوتیک فلسفی، آموزش از دور نیز به دنبال شناسایی توانایی‌ها و نیازهای فردی و اجتماعی فراگیران و ارائه شیوه و سرفصل‌های متناسب با این نیازها و توانایی‌ها است تا فراگیران بتوانند به راحتی با محتوا ارتباط برقرار نموده و دانش خود را بسازند. به طور طبیعی، سنت و زبان (حتی در دوره‌های بین‌المللی که با زبان انگلیسی به عنوان زبان معیار برگزار می‌شوند) در کیفیت درک و کاربست محتوا از سوی فراگیران تأثیری به سزا خواهند داشت. از نسل‌های دوم به بعد، هرچه بیشتر به محوریت یادگیرنده و کیفیت مواجهه او با محتوای آموزشی توجه شده است. چنانکه در نسل چهارم یادگیرنده به جای کاشف، در مقام خالق دانش و مهارت خود ظاهر شده و آموزش بعد پراکسیسی پیدا می‌کند. آنچه ریکور از آن با تعبیر «به خود اختصاص دادن» یاد می‌کند. در نسل پنجم نیز، آموزش از دور علاوه بر ویژگی‌های نسل‌های پیشین به واسطه توسعه زمینه‌های تعامل، توانایی مدرس در طراحی دوره و انتخاب محتوای آموزشی اصلی و کمکی، سویه انتقادی داشته و فراگیران را برای مشارکت در گفت‌وگوی اثربخش توانمند می‌سازد.

آموزش باز و از دور، به عنوان انعطاف‌پذیرترین و پذیرنده‌ترین نظام آموزشی به فراگیران و مدرسان

اجازه می‌دهد در فضایی امن به تمرین گفت‌وگو و تأویل بپردازند. در این نظام آموزشی تمامی عناصر اعم از یادگیرنده، مدرس و محتوای آموزشی از اهمیتی یکسان برخوردار بوده و در چرخه‌ای بی‌پایان به تأویل یکدیگر می‌پردازند. اگرچه در پیوستار این نسل‌ها، کم کم از محوریت یادگیرنده کاسته شده و در نسل پنجم این اهمیت بین عناصر سه‌گانه آن تقسیم می‌شود. در این نسل یادگیرنده، مدرس و محتوای آموزشی دایره‌وار به تأویل یکدیگر می‌پردازند تا شناخت انتقادی به دست آید. بنابراین، لازم است متولیان نظام آموزش از دور، بیش از پیش بر لزوم تقویت مهارت‌های زبانی و توانایی تفسیر و نقادی عقلانی محتوای آموزشی توجه داشته و فرصت‌های مناسبی را برای تعامل گسترده‌تر فراگیران فراهم آورند.

Reference

Amini, A., & Shagul, Y. (2010). The Concept of Play in Gadamer as an Alternative for Aesthetic Consciousness, *Journal of Philosophical Investigations*, 5(9) 17-41. (In Persian).

Aboutorabi, R., Javidi Kalateh, T., Shabani Varaki, B & Masoudi, J. (2015). Criticizing and Developing Being- in- the- world's Implications in Education on Heidegger's View, *Foundations of Education*, *4(2) 69-94.* (In Persian).

Akbari Takhtameshlou, J. (2010). Habermas' methodological and philosophical views, *Journal of Philosophy of science*, 1(1) 1-35. (In Persian).

Babaee, M., Ghaey, Y., Zarghami, S & Nasri, A. (2014). Investigating The Concept of Game According to Gadamer's Philosophical Hermeneutics and Exploring Its Implications in The Acquisition of onsciousness/Understanding, *Journal Foundations of Education*, 4 (2) 51-68. (In Persian).

Badri, R. & Hoseini Nasab, D. (2001). Hermeneutics as a method of educational research, *Journal of Psychology*, 13(50) 103-124. (In Persian).

Bagheri, Kh & Yazdani, A. (2001). Education in terms of interpretation, *Education Journal*, 3(3-4) 23-48. (In Persian).

Bagheri, Kh., Sajadieh, N., & Tavassoli, T. (2009). *Approaches and methods of research in philosophy of education*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (2009). (In Persian).

Busacchi, V. (2015). The Ricœurian Way: Towards A Critical Hermeneutics for the Human and Social Sciences, *American International Journal of Social Science*, 4(6) 82-88.

Chenari, M. & Bagheri, Kh. (2007). Gadamer's Philosophical Hermeneutics and Educational Objectives, *Journal of Psychology & Educational science*, (78) 1-20. (In Persian).

Chenari, M. (2009). Teaching method based on the Godamer's hermeneutic philosophy, *Journal of New Thoughts on Education*, 10(37) 45-62. (In Persian).

Churchill, S.D. (2013). Heideggerian Pathways Through Trauma and Recovery: A "Hermeneutics of Facticity", *The Humanistic Psychologist*, 41(3) 219-230.

Edgar, A. (2006). *Habermas: The key Consept*, first published, London and New York Routledge.

Farajollahi, M., Noruzzadeh, R., Ebrahimzadeh, E. & Haghighi, F.A. (2011). Visiovary, Philosophic, Pshcological and Sosial Foundations of Open and Distance Education, *Journal of Higher Education Curriculum Stufies*, 3(6) 47-79. (In Persian).

Farajollahi, M., Zare, H., Hormozi, M., Sarmadi, M.R. & Zarif Sanayei, N. (2010). *Distance*

education in era of information and communication, Tehran: Payame Noor. (In Persian).

Fatoutian, A. (2012). The study of the relationship between anthropology and methodology in the paradigms of positivism and critical realism, *Journal of Cultural and Social Knowledge*, 3(3) 78-100. (In Persian).

Ghasemi, A & Imani, M. (2013). A Reflection on the Fundamental Aspects of Ricoeur's Hermeneutic Method for Understanding Text Book, J*ournal of Foundations of Education*, 3(1) 43-64. (In Persian).

Honarmand, S. (2016). *Paul Ricoeur's Thoughts on Metaphor, Self, Politics and Discourse, Canada*: Young Publishing. (In Persian).

Hosseini, A. & Mahmoodi, N. (2014). *Hermeneutics is the basis for dynamic and creative education*, Tehran: University of Tehran Press. (In Persian).

Keegan, D. (1990). *Theoretical Foundations of Distance Education*, (M. Khozooei, Trans) Tehran: Literacy Movement Organization.

Liashenko, I. (2018). Wilhelm Dilthey: Understanding the Human World, *Philosophy and Cosmology*, Vol 20. 163-169.

Malan, G.J. (2017). Ricoeur on time: From Husserl to Augustine, *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*. 73(1).

Mohammadi, A., Bagheri Noaparast, Kh. & Zibakalam, F. (2014). Principles and Methods of Social Education on Habermas's Communicative Action Theory, J*ournal of Foundations of Education*, 4(2) 5-28. (In Persian).

Mousavi, S.M. (2006). Hermeneutics as a method in political thought, *Journal of political science*, 4(7) 161-186. (In Persian).

Najafi, H. (2013). Methodological and philosophical foundations of Distance Education and its Theories, *journal of Higher Education Letter*, 6(22) 107-127. (In Persian).

Razavi, S.A. (2011). Hermeneutics and understanding of historical knowledge, *Journal of Religious Thought*, ser 37, 103-146. (In Persian).

Regan, p. (2012). Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics: Concepts of reading, understanding and interpretation, *META: Reaserch in hermeneutics, phenomenology and practical philosophy*, 4(2) 286-303.

Rezaei, M.H., Pakseresht, M.J., & Safaei Moghadam, M. (2007). Epistemological views on teaching and learning strategies in the open and distance education system, *Journal of Daneshvar Raftar*, 15(30) 29-44. (In Persian).

Rezaei. M.H. (2007). Epistemological views of curriculum in the open and distance education system, *Journal of Peike Noor*, 6 (3) 110-121. (In Persian).

Roberge, J. (2011). What is critical hermeneutics, *Leading research in climate change*, 106(1). 5-22.

Sajedi, A. & Sarkal, M. (2008). Critical Examination of Gadamer's Hermeneutic *Philosophical System, Journal of Islamic theology*, 22(85) 149-173. (In Persian).

Sajjadi, S.M & Rezanejad, N. (2008). Heidegger's hermeneutic view and education, *Journal of Psychology & Educational Science*. 38(1) 45-65. (In Persian).

Sattari, A. (2001). Hermeneutics and education, *Journal of Education*. No.68. 103-121.

Vladutescu, S., Negrea, X. & Valeriu, V. (2017). Main Element of H.G. Gadamer's Communication hermeneutics, *CoaCtivity: Philosophy, Communication*, Vol. 25, 135–144. (In Persian)

Zoofan, Sh. (2004). *Application of new technologies in education*, Tehran: SMT. (In Persian).